

Казимирская, И. И. Педагогическая составляющая как детерминанта универсализации высшего образования. // Роль университетов и музеев в проведении гуманитарных научных исследований / Материалы VII Международной научно-практической конференции. 15-17 мая 2012 г. Тула. – С. 50-54.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА УНИВЕРСАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Универсальность высшего образования как его качественная определенность была продекларирована Всемирной конференцией по высшему образованию, проведенной ЮНЕСКО (1998 г., Париж).

Были выделены основания для универсального и конкретного подходов к высшему образованию XXI века, выраженные постулатом «думать глобально, а действовать с учетом конкретных условий».

Суть же универсальности высшего образования была сгруппирована вокруг 10 аксиологических принципов, расшифровывающих сущность универсальности: универсальность доступа к нему всех тех, кто располагает для этого необходимыми способностями, имеет соответствующую подготовку; использует разнообразные формы обучения, чтобы удовлетворить потребности всех; оно призвано давать не только знания, но и в первую очередь воспитанность; выполнять функцию стража и светоча; в период кризиса ценностей оно призвано сыграть направляющую роль в плане этики; любая осуществляемая под его эгидой деятельность должна способствовать становлению культуры мира; солидарность высших учебных заведений; в основе его управления лежит принцип ответственной автономности и подотчетности; стремление придать более четкий характер нормам качества и соответствия; содействовать единению высоко цивилизованных центров и самобытных местных, национальных и региональных сообществ.

Воспитательный потенциал вуза (ВПВ) можно определить как совокупность имеющихся в высшем учебном заведении средств, возможностей для воспитания личности его выпускников как субъектов культуры, компетентных специалистов, способных гарантировать высокое качество производимого ими продукта, переживать удовлетворенность своей профессиональной деятельностью, обеспечивающей достойное социально-экономическое положение и статусно-ролевой уровень в обществе. Воспитательный потенциал конкретного вуза зависит от целевых установок государства, общества, позиции субъектов образовательного процесса.

Структура воспитательного потенциала вуза включает в себя: целевые установки вуза, адекватные требованиям времени, запросам социума к подготовке выпускников вуза на международном, национальном и региональном уровнях; стандарты личностной и профессиональной компетентности выпускников, обеспечивающие их конкурентоспособность, сохранение этнонациональной идентичности; качество нормативно-

правового и научно-методического обеспечения образовательного процесса вуза; интеллектуальный, нравственный и научно-методический уровень профессорско-преподавательского состава; уровень базовых компонентов культуры студентов, их направленность на учебно-исследовательскую деятельность, уровень притязаний студентов; качество образовательного процесса; содержание социально-воспитательной работы на факультетах, в студенческих городках, на кафедрах; научно-исследовательская работа вуза; издательская база; масштабы и уровень международного сотрудничества вуза; качество информационных ресурсов; мониторинг и система оценки уровня и динамики воспитанности студентов, профессионализма профессорско-преподавательского состава; эффективность управления качеством воспитательного процесса как компонента образования.

Позиция личности в образовательном процессе вуза, его роль в использовании возможностей воспитательного потенциала – результат самоопределения конкретной личности: ее целей, ценностей, мировоззрения, идеалов.

Позиция будущих специалистов формируется механизмами осознания смыслов осуществляемой деятельности, переживания эмоциональной привлекательности отношений, которыми она сопровождается, уровнем притязаний. Образ «Я» студента обогащается постепенно в процессе осознания себя в различных видах учебно-исследовательской деятельности.

Многоаспектный анализ реальности, стоящей за понятием «воспитательный потенциал вуза» или близких к нему по функциям в учебно-исследовательской деятельности, дал основание выделить его основные функции: компенсаторную, позволяющую ликвидировать пробелы среднего (довузовского) образования в присвоении базовых компонентов культуры личности; организующую, позволяющую ее носителю организовать время своей жизнедеятельности таким образом, чтобы быть «в правильное время в правильном месте»; стимулирующую, побуждающую личность к самореализации на уровне требований к себе как причине собственных успехов и неудач; мобилизующую на построение субъективного семантического поля как траектории личностного и профессионального развития; категоризации структуры индивидуального сознания при освоении учебных дисциплин вуза; способность к осознанному выбору траектории личностного и профессионального развития; педагогической поддержки самостановления и самореализации личности посредством специально отобранных знаний, деятельности, характера отношений между субъектами педагогического процесса; актуализации психолого-педагогических механизмов (потребности, интересы, идеалы, вера, цели и т.д.) саморазвития и самосовершенствования личности; содействие формированию образца-идеала успешной самореализации и самоутверждения личности в обществе; психотерапевтическая, обеспечивающая благоприятный для участников педагогического процесса характер взаимоотношений, влияющих на преобладающий тон общественного настроения; гедонистическая, ориентированная на поддержание и развитие положительных эмоциональных

состояний, переживание полноты жизненных впечатлений; мобилизационная, ориентирующая на создание настроения, выбор линии поведения, характера взаимодействия, адекватных системе духовно-нравственных ценностей учреждения образования; суггестивная, побуждающая участников педагогического процесса к поддержанию относительно устойчивых состояний и свойств (оптимизма, мажорного состояния), которые необходимы для их эффективного взаимодействия; рекреационная, обеспечивающая восстановление физических, интеллектуальных сил, израсходованных в разнообразных видах учебно-познавательной, трудовой, игровой деятельности.

Реализация перечисленных функций предполагает, что ими (вузами) учитывается неоднородность состава современного студенчества по благосостоянию, по ценностным ориентациям различных культурно-исторических групп, этнокультурных сообществ, по способности к самореализации в условиях поликультурной образовательной среды, жизненным стратегиям.

Российские исследователи выделяют пять культурно-исторических типов, представленных среди современного студенчества: крестьянский, советский, дворянский, буржуазно-индивидуалистический, предпринимательский, профессиональный, чиновничий.

Цели жизни у каждого из этих типов разнятся: для советского культурно-исторического типа – это жизнь ради будущего; для крестьянского – свободный труд на своей земле; для дворянского – духовность и служение Отечеству; для буржуазно-индивидуалистического – приумножение богатств; для предпринимательского – достойная жизнь на основе своего дела; для чиновничьего – использование своего положения для собственного благосостояния [6; 95].

С позиций кросс-культурной психологии типология личностей определяется на основе тех качеств, которые позволяют человеку, вступающему в кросс-культурный контакт, наметить стратегии и тактики общения, от которых зависит, станет ли этот контакт благоприятным или нет. Говоря о «благоприятном» контакте, исследователи имеют в виду, во-первых, психологическую адаптацию к представителям иных культур, этносов, комфортность во взаимодействии с ними; во-вторых, полезность контактов, способность устанавливать деловые отношения для достижения целей совместной деятельности.

В соответствии с названными критериями Р. Брислин выделяет 6 типов личности [3; 54-55]. Толерантные, противостоящие жестокости, способные к многомерному взгляду на инаковость, дипломатичность в условиях межкультурного, межличностного взаимодействия. Сильные личности, которых отличает позитивная Я-концепция, переживание чувства собственного достоинства, способность ценить достоинства других. Способные к общению. Среди их основополагающих характеристик важнейшие – эмпатия и коммуникативность. Эмпатия, наряду со способностью к эмоциональному сопереживанию Другому, проявляется и в

т.н. «персонализации знаний», т.е. использовании знаний собеседника, его риторики, умения общаться на языке собеседника. Разумные личности, которых отличает способность решать проблемы. Существенной характеристикой этой группы студентов является склонность понимать сущность проблемы, видеть пути ее решения. Личности деловой ориентации – это личности, способные воспринимать и оценивать коммуникаторов взаимодействия исключительно с точки зрения дела и возможности его выполнения. Их характеризует настойчивость в преодолении трудностей, ответственность, надежность.

Типология личностей студентов по характеру их жизненных стратегий предложена К. А. Абульхановой-Славской. Исследователь подчеркивает: «тип человека – ключ к его истории, жизни, ее коллизиям, удачам» [1; 266].

Ключевым определением типологии жизненных стратегий у К. А. Абульхановой-Славской является активность. Это позволило автору выявить ее истоки, причины пассивности, безынициативности личности в выборе ею жизненных стратегий.

Первую группу составляют личности, предпочитающие стратегию учета своих наличных возможностей. Ее субъект, зная свои особенности организации времени, трудности работы в меняющихся временных рамках, может выбирать для себя время занятий в оптимальных режимах, избегая некомфортных или ведущих к «провалу» в подготовке задания, проекта и т.д.

Вторую группу образуют студенты, чаще всего избирающие стратегию развития «несовершенной» способности (в нашем примере – способности рациональной организации времени жизни). Ее носитель ставит перед собой цель развить способность рациональной организации времени, «чувства своевременности», а не только учета наличных способностей. Стратегию избегания неадекватных для себя условий, ситуаций, видов работы предпочитают студенты еще одной стратегии бытия в образовании и жизни.

Исследование программных документов, адресованных системе высшего образования; текстов научных статей в сборниках научных трудов; вестниках высших учебных заведений Республики Беларусь (было проанализировано 56 номеров журналов «Вестник» или «Вести» всех университетов Республики Беларусь за период с 2000 по 2010 гг.) показало, что из 271 статьи, посвященной проблемам педагогики, проблематика, отнесенная к теории воспитания, отражена в 114 статьях (около 42 %); проблемы методики воспитания – в 44 статьях (16 %). Такое положение вещей с публикациями не отражает подлинного интереса педагогической общественности к проблемам воспитания в вузе.

Анализ причин удовлетворенности – неудовлетворенности изучением педагогических дисциплин показал следующее: студенты производственных потоков классического университета (общее количество 402 человека) считают важным для себя, будут использовать в жизни и профессиональной деятельности полученные на занятиях знания, умения, идеи – 32 %; идею и умения «довооружать» себя, работать с собой оценили как самую важную в курсе «Основы педагогики» – 21 % студентов; технологии и техники

выстраивания отношений с друзьями, коллегами, конкурентами по работе оценили как наиболее важные – 27 %; знания об истоках силы личности, способностях и способах «держать удары судьбы» оценили 73 % студентов. Считают, что занятия по педагогике студентам непедagogических отделений не нужны – 27 %; из них 22 % считают, что имеющихся у них знаний по общей педагогике им достаточно; а знаний по проблемам воспитания в данном курсе явно не хватает. При этом, выбирая темы рефератов, докладов, проектов, студенты непедagogических специальностей отдают предпочтение тематике, связанной с проблемами воспитания.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Издательство «Мысль»; 1991.
2. Brislin, R.W.O. Cross-cultural encounter Face-to-face interaction. – New York. Pergamon Press. 1980.
3. Всемирная конференция ЮНЕСКО высшему образованию. Москва, 1998.
4. Ляпустин Б. С. Культурно-исторические типы в современном Российском обществе // Современное молодежное, детское движение и государство. – М., 2000.
5. Ноэль-Нойман Э., Петерсен Т. Все, но не каждый. Введение в методы демоскопии. Москва, 2007.
6. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002.